



Revista de Docencia Universitaria
Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 215-235
ISSN: 1887-4592

Fecha de entrada: 31-01-2012
Fecha de aceptación: 27-03-2012

Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente

Higher education teachers exploring collaboratively: an experience to improve their practice

Cristina Canabal García
M^a Dolores García Campos
Universidad de Alcalá, España

Resumen

El presente trabajo profundiza en el Máster Universitario de Docencia Universitaria, una propuesta formativa con casi 10 años de vida y nacida en el marco del Equipo de Formación de la Universidad de Alcalá (UAH). Como experiencia de formación ha ido creciendo gracias a los(as) profesores(as) universitarios(as) participantes que le han dado vida y al equipo docente que ha ido consolidándose a lo largo de este tiempo. El que comenzara siendo un curso de 120 horas se ha transformado en un Máster Oficial de 60 ECTS que cuenta, además, con una gran aceptación y demanda tanto por parte de nuestro profesorado como de docentes de otras universidades. En estas páginas analizaremos en qué consiste, cuáles son las finalidades que nos planteamos, las competencias a desarrollar, mediante qué estrategias metodológicas damos sentido al curso y cuáles son los instrumentos y criterios de evaluación que empleamos en el desarrollo del mismo. Nos detendremos especialmente en el equipo docente que lo desarrolla, tanto profesorado de la UAH perteneciente a distintas ramas de conocimiento, como colaboradores de otras universidades e instituciones, que comparten con nosotros una filosofía de trabajo y coinciden en las concepciones de partida que dan sentido a esta propuesta formativa. También ahondaremos en los grupos de trabajo que se configuran dentro del curso y que denominamos *tríadas reflexivas*, integradas por los mismos docentes que participan. El objetivo de esta estrategia formativa es que vivencien, desde una iniciativa de coordinación docente, la planificación y la puesta en marcha de propuestas integradas e interdisciplinares con el fin de promover cambios profundos y sostenibles en la cultura profesional del docente universitario.

Palabras clave: Formación del profesorado universitario; Desarrollo profesional; Práctica reflexiva; Diálogo reflexivo; Transdisciplinariedad; Facilitación; Coordinación docente; Comunidades de indagación

Abstract

This article studies in depth the Master in Higher Education Teaching, a training proposal with almost 10 years of life and born in the framework of the Training Team of the University of Alcalá (UAH). As an

educational experience, it has grown thanks to the participating teachers that have brought it to life, and to the teaching team that has been consolidating throughout this entire time. It began being a 120 hour course and it has become an Official Master's Degree 60 ECTS that has great acceptance and demand both by our teachers and teachers from other universities. On these pages we will analyze what it is about, what are the goals that we set, the competences to be developed, using what methodological strategies we give sense to the course and what are the assessment tools and criteria we use in the development of it. We will stop especially in the teaching team that develops it, both teachers of UAH belonging to different branches of knowledge, as collaborators of other universities and institutions, that they share with us a work philosophy and agree with the initial concepts that give meaning to this training proposal. We will also delve into the working groups that are configured within the course and that we call reflective triads, consisting of the same teachers who participate. The goal of this training strategy is that they experience from an initiative of teaching coordination, the planning and the implementation of integrated and interdisciplinary proposals in order to promote deep and sustainable changes in the University teacher's professional culture.

Key words: University teacher training; Professional development; Reflective practice; Reflective dialogue; Transdisciplinarity; Facilitation; Teaching coordination; Inquiry Community

Introducción

Desde hace casi 10 años el Equipo de Formación de la Universidad de Alcalá [1] está implicado en un modelo formativo articulado por diversas acciones. Dicha propuesta formativa se sustenta en una serie de principios didácticos que guían el diseño de la misma, entre los que se encuentran: promover la implicación y la participación; generar interés, despertar inquietudes, suscitar la automotivación; partir de la resolución de los problemas que le preocupan a cada docente; desarrollar aprendizajes relevantes, autónomos, críticos y cooperativos; apoyar la interdiscipliniedad y facilitar la reflexión sobre la propia práctica. "La explicitación de estos principios conlleva al reconocimiento de la complejidad de las situaciones de enseñanza y a la necesidad de responder a la misma sin caer en la simplificación de las respuestas. De hecho, esto supone vencer resistencias internas, dejar de lado la comodidad que suponen los esquemas de acción que conforman nuestro *habitus* profesional, pasar de la dependencia a la autonomía y afrontar el riesgo y la incertidumbre inherente a situaciones nuevas y complejas" (Margalef, 2005: 399).

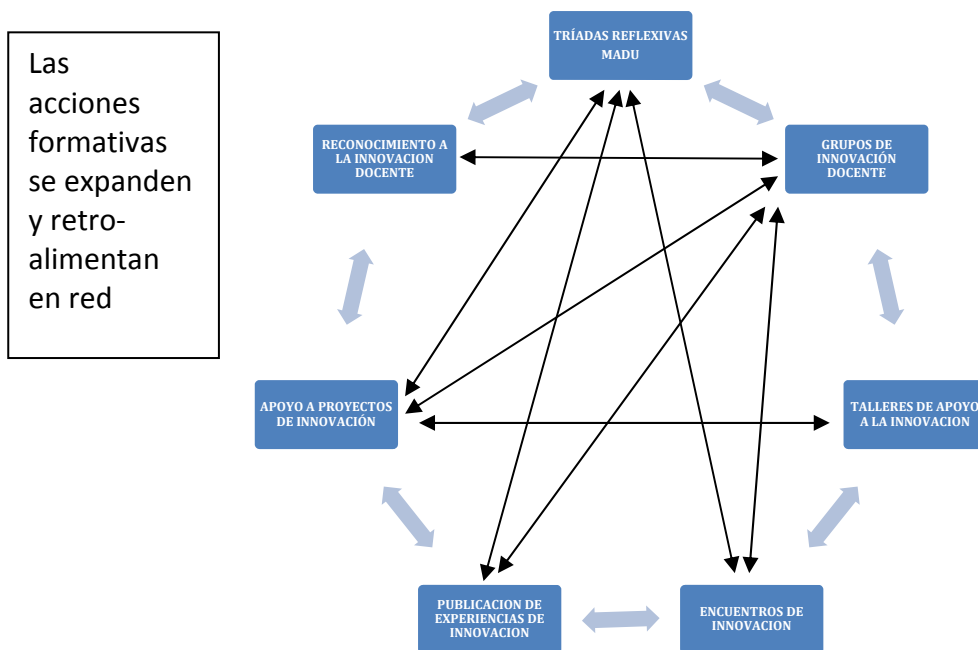
En este marco se desarrollan las tres líneas de más envergadura que actualmente se realizan dentro del Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente [2]:

- La Formación del Profesorado, que se ocupa de todas las propuestas de formación específica, cuya acción principal es la coordinación del Máster Universitario en Docencia Universitaria (MADU), sobre el que volveremos más adelante por tratarse del centro de estudio de este trabajo. También se encarga de la fase de difusión informativa y sensibilización del Programa de Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA).
- El Desarrollo de la Innovación docente, que está a cargo de todas las actividades relacionadas con el apoyo en la implementación de experiencias

de innovación en la práctica docente, así como de las relacionadas con la formación continua, y que se concretan en:

- Los Grupos de Innovación Docente (GI), que pretenden apoyar a los docentes constituidos en grupos de innovación durante la implantación de sus experiencias innovadoras. Tienen, junto a las tríadas reflexivas, en las que profundizaremos más adelante, el objetivo común de crear y consolidar grupos de trabajo que conformen comunidades de aprendizaje en el ámbito de la formación universitaria [3].
 - Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria (EIDU), celebrados a lo largo de dos días de duración, abiertos a toda la comunidad universitaria, profesorado, estudiantes y PAS y entendidos como una actividad fundamental a la hora de compartir, extender y mantener las experiencias de innovación.
 - Los Talleres y acciones formativas, para profundizar en temas concretos de la práctica docente.
- El Asesoramiento Pedagógico, traducido en dos acciones:
 - El asesoramiento individual, cuya finalidad consiste en incentivar el desarrollo profesional del profesorado y contribuir a establecer redes y conexiones entre los mismos.
 - Los Talleres para la elaboración de las Guías Docentes, en los que la reflexión compartida entre integrantes de una misma rama de conocimiento permiten avanzar en la comprensión del proceso y en los procedimientos que más ayudan en la planificación docente desde las respectivas asignaturas, promoviendo además cauces de coordinación.

Hemos tenido ocasión de mostrar las particularidades de algunas de estas propuestas en distintos lugares y a través de diversos formatos (Margalef, Canabal e Iborra, 2006; Canabal, García, Margalef e Iborra, 2011). Más concretamente, en otros trabajos hemos profundizado en los procesos de facilitación, las reuniones y el seguimiento de los Grupos de Innovación y las Tríadas Reflexivas, concebidas como comunidades de aprendizaje en las que se pretende promover entre sus participantes la generación del conocimiento sobre sus procesos y propuestas (Canabal y García, 2010); también hemos indagado en las posibilidades que ofrecen los procesos de facilitación en relación a la colaboración en el desarrollo profesional del profesorado universitario (García, Canabal y Gavalcón, 2011), considerando que los facilitadores(as) promueven la comprensión del docente a través de la investigación-acción, ya que, como señala Zeichner (2010) ésta lleva a los docentes a incluir las dimensiones social y política de la enseñanza así como las condiciones sociales de su práctica.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico n. 1. Articulación de las acciones desarrolladas por el Programa de Formación del Profesorado Universitario en la Universidad de Alcalá.

En este caso vamos a profundizar en la propuesta formativa en la que llevamos más tiempo trabajando, casi diez años, esto es, el Máster Universitario en Docencia Universitaria, que ha ido creciendo gracias a todos(as) los(as) participantes en la misma y al equipo docente que se ha ido arraigando al proyecto. En ella se ha formado un número importante de profesores y profesoras de la Universidad de Alcalá y algunos docentes de otras universidades españolas y extranjeras. En las páginas siguientes detallaremos sus finalidades, los elementos que lo componen y el equipo de profesionales que participa, pero antes consideramos oportuno realizar una descripción retrospectiva que permita entender los orígenes y la trayectoria seguida a lo largo de estos diez años de andadura.

Una mirada hacia atrás

Nuestra andadura comienza en septiembre de 2003, momento en el que el *Programa de Formación Inicial del Profesorado*, dependiente del Vicerrectorado de Armonización Europea y Planificación, se materializa en el Plan de Formación Pedagógica y Apoyo a la Docencia, gracias al tesón de Leonor Margalef.

En el origen del Programa se encuentra la necesidad de superar un modelo de formación de formadores de carácter reproductivo, transmisivo y técnico, un modelo para el "consumo", con fuerte dependencia del conocimiento experto, basado solamente en la oferta de cursos aislados que generalmente no producen un impacto real en las prácticas educativas a nivel institucional y colectivo. Conscientes de que "modificar los modelos de formación no es una tarea sencilla, ya que desde antaño ha dominado en la formación un pensamiento simplificador, un pensamiento reductor, un

pensamiento disyuntor" (Imbernón, 2010: 590), apostamos por un modelo formativo basado en una enseñanza activa, participativa y crítica, que considera las necesidades, problemas e intereses del profesorado, que diagnostica, analiza y valora los puntos de partida y avanza en la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a los nuevos escenarios educativos, valorando la dimensión colaborativa y la posibilidad de romper el aislamiento que habitualmente caracteriza a la actividad docente (Margalef y Álvarez, 2005; Dirección de Formación del Profesorado Universitario, 2009).

En esa línea comenzaron los primeros cursos conducentes al "Diploma de Formación Pedagógica" (120 horas), cuyas principales estrategias formativas, se han caracterizado por ser contextualizadas, voluntarias, reconocidas y valoradas, participativas, flexibles y conectadas con los problemas reales de la propia práctica docente, colectivas y colaborativas. Sus tres ediciones (cursos 2003-2004 -1ª ed.- y 2004-2005 -2ª y 3ª ed.-), en las que participaron 84 docentes, estuvieron dirigidas a profesorado novel y de reciente incorporación a las tareas docentes en diferentes Facultades y Escuelas de la UAH.

En todos ellos, una característica común fue el carácter reflexivo de la práctica educativa, entendiendo por estrategias reflexivas los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo. Se trata de un conjunto de estrategias y herramientas diseñadas con la finalidad de crear un entorno de aprendizaje relevante que permita establecer relaciones dialécticas entre las finalidades y principios del Programa, los contenidos y la metodología, el(a) formador(a) y los(as) participantes. Va más allá de acciones aisladas, ya que constituyen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que conforman una estrategia de formación basada en un enfoque de enseñanza reflexiva. Por ello, se insiste en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social.

En septiembre de 2006 se puso en marcha *el Programa de Formación Pedagógica y Apoyo a la Docencia*, a través de la Dirección de Formación del Profesorado Universitario, dependiente del Vicerrectorado de Planificación Académica y Profesorado que desde el primer momento impulsó la iniciativa integrada por diferentes acciones y estrategias formativas, encaminadas a mejorar la enseñanza universitaria y brindar apoyo pedagógico al profesorado, continuando con la labor iniciada tres años atrás. En este marco se desarrolla la primera edición del Título Propio "Experto en Docencia Universitaria" (30 créditos) para profesores(as) noveles, que pretendía:

- Contribuir a crear en los profesores noveles un sentimiento de pertenencia a la Universidad, construyendo gradualmente una identidad como docentes universitarios.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como una dimensión fundamental de su quehacer profesional.
- Promover en el profesorado la comprensión del contexto específico de la universidad en general, y de la Universidad de Alcalá en particular, así como

de las funciones sociales asignadas a la educación superior como marco de referencia de su desempeño profesional.

- Formar en los aspectos básicos y multidimensionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad para concretarlos en un diseño e intervención docente coherente con las opciones metodológicas asumidas.
- Fomentar los procesos de reflexión sobre la complejidad de la función docente y los diferentes significados que adquiere de acuerdo con los marcos conceptuales que se asuman y, principalmente, sus consecuencias en la intervención de la práctica educativa.

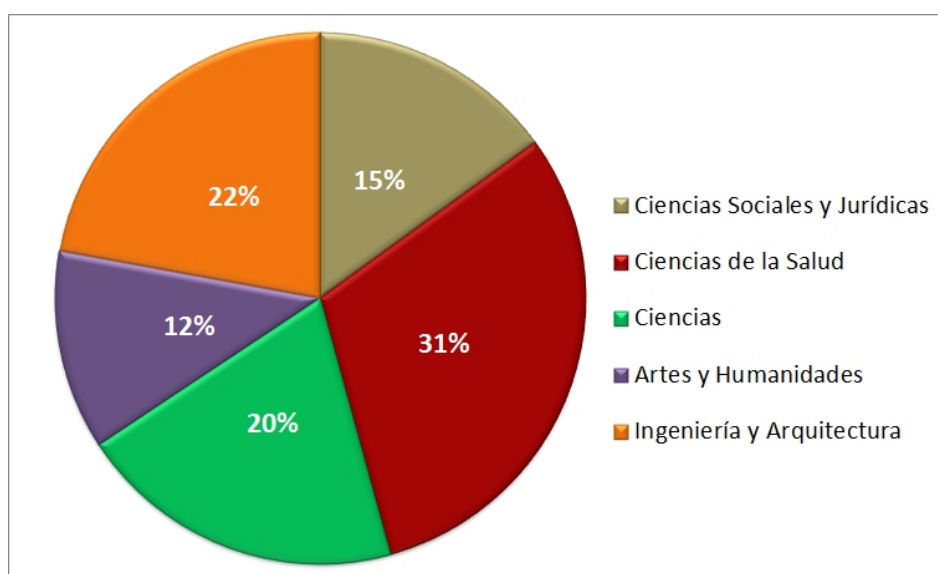
En su primera edición (curso 2006-2007) participaron 26 profesores(as) (titulares interinos, colaboradores, ayudantes doctores), y en la segunda (2007-2008) hubo un total de 22 profesores, de distintas categorías y ramas de conocimiento con categorías profesionales a las de la promoción anterior.

En 2008 se transforma de experto a máster como Título Propio "Máster en Docencia Universitaria" (600 horas), con un total de 26 profesores y profesoras, de los cuales tres ya habían cursado el experto y uno el diploma (curso 2008-2009). En aquel momento ni el perfil ni el número de participantes se diferencia mucho de las ediciones anteriores. En su segunda edición (curso 2009-2010) participan 27 profesores(as) de la UAH, de ellos 4 procedían del experto. Se incorpora la primera profesora de otra universidad (UC3M) y un participante ocupa una beca para desempleados en ese mismo curso. Este profesorado ya no es solo novel como el que se tenía en el Experto en Docencia Universitaria, sino que se encuentran profesores de todas las categorías docentes incluidas las de titular y catedrático.

Durante el máster se combinan diferentes modalidades de enseñanza: presencial, virtual, prácticas en su actividad docente (con la implementación de innovaciones metodológicas y apoyadas por grupos de trabajo) y elaboración de un portafolio o carpeta docente. Las estrategias formativas no han cambiado en esencia, pero sí en contenidos, ampliando los mismos, especialmente, por las nuevas demandas formativas. Continuamos trabajando en la misma línea, considerando que "la práctica educativa universitaria es un fenómeno complejo que como tal necesita un acercamiento al pensamiento complejo... la reflexión, el análisis y la producción de conocimiento sobre la docencia universitaria requieren un marco teórico que respete la multidimensionalidad, la multicausalidad, la incertidumbre y la interdisciplinariedad" (Margalef, 2010: 378).

En el curso 2010-2011 se desarrolla la primera convocatoria del Máster Universitario en Docencia Universitaria como estudio oficial, en la que se titulan 35 docentes. Del total 33 era profesorado de la UAH y de ellos cinco eran docentes que habían participado en acciones previas (tres cursaron el Diploma de Formación Pedagógica y dos el Experto, en sus distintas promociones); respecto a los otros dos participantes, uno venía de la Universidad Central de Venezuela y otra profesora, con Beca Cervantes, era docente en la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay).

En el gráfico 2 se muestra el porcentaje de participantes de las cinco Ramas de conocimiento en las dos promociones del Experto y las dos del máster como estudio propio así como los de la primera promoción del Máster Universitario en Docencia Universitaria como estudio oficial.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico n. 2. Participantes en los cursos de Experto y Máster en Docencia Universitaria en función de las Ramas de conocimiento.

En Abril de 2010 la formación del profesorado pasa a depender del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, denominándose *Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente*, que como tal prosigue con sus diferentes acciones: el Máster Universitario en Docencia Universitaria; los Grupos de Innovación Docente; los Seminarios y Jornadas; y el Asesoramiento Pedagógico (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente - ICE, 2011). Se integra la convocatoria de proyectos de innovación con un nuevo sentido y se revitaliza todo el entramado.

En el curso actual, esto es, la segunda convocatoria del Máster Oficial, sigue existiendo el mismo interés entre los(as) docentes, siendo elevado el número de solicitudes. A pesar de ello hemos preferido ofertar un número de plazas conveniente para el tipo de trabajo que desempeñamos. En esta edición participan 26 docentes, dos de ellos provenientes de convocatorias anteriores.

La esencia de la propuesta formativa

El Máster Universitario en Docencia Universitaria [4] pretende ser un espacio de formación en el que se genere una mejora de la práctica docente basada en la reflexión y el diálogo colaborativo sobre la propia práctica. Nuestro propósito es generar comunidades de prácticas en las que a través de actividades de introspección e identificación de fortalezas y debilidades, así como amenazas y oportunidades que ofrece el contexto en el que se desenvuelven, los(as) docentes adquieran consciencia sobre su propia práctica, la expliciten, la cuestionen, compartan sus reflexiones y las enriquezcan como integrantes de una comunidad que aprende. De este modo se genera una comprensión más profunda de los procesos que configuran la realidad

docente universitaria. A partir de este esquema de comprensión se trabajan, desde la configuración de los grupos de trabajo, las propuestas de innovación docente que deberán implementar en su propia práctica.

Tiene como finalidad generar un escenario de aprendizaje que permita actualizar los conocimientos didácticos del profesorado, profundizar en los sistemas de enseñanza, modelos y paradigmas emergentes, conocer distintos casos de innovación para mejorar las prácticas universitarias y conseguir un mejor aprendizaje de los(as) estudiantes universitarios.

Los objetivos del mismo son:

- Brindar la formación pedagógica, didáctica y psicopedagógica para fortalecer la calidad de la enseñanza universitaria.
- Dotar de las herramientas conceptuales, comunicativas, metodológicas y tecnológicas que faciliten una buena práctica docente.
- Contribuir de una manera interdisciplinar e integral a la asunción de valores democráticos y principios de igualdad de oportunidades en las prácticas docentes.
- Garantizar propuestas que respeten la diversidad del alumnado y la accesibilidad de las personas con discapacidad.

Como se recoge en la Guía Docente del máster (2011: 3) "Las transformaciones que surgen a partir de la integración en el espacio europeo de educación superior, así como las exigencias de la sociedad del conocimiento plantean nuevos retos y desafíos a las funciones de la universidad. Es necesario transitar hacia un nuevo modelo o enfoque en la docencia universitaria, no sólo para adaptarse a los cambios sino para ser capaz de innovar y anticiparse a las nuevas circunstancias de la sociedad actual, más aún en esta etapa de implementación de los nuevos planes de estudio, tanto de grado como postgrado, en las que se exige desarrollar una metodología docente en total coherencia con las propuestas realizadas. La tendencia en la política de formación universitaria lleva a impulsar este tipo de formación que ya es requerido por las diferentes Agencias de Evaluación de la Calidad en sus baremos para la acreditación del profesorado en las diferentes modalidades de profesorado contratado y actualmente en los Programas de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario". Por ello las competencias que se pretenden desarrollar en los participantes hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Poseer y comprender conocimiento de los principios de actuación para la docencia universitaria y los fundamentos teóricos que subyacen a su toma de decisiones.
- Aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones de enseñanza-aprendizaje complejas e inciertas y ser capaces de transferir los aprendizajes más allá de lo enseñado.
- Reflexionar y evaluar el contexto de su docencia para tomar decisiones razonadas sobre la planificación y el desarrollo de su enseñanza.

- Diseñar y desarrollar entornos de aprendizaje activos que generen la implicación de los(as) estudiantes.
- Valorar la importancia de la comunicación y de las relaciones interpersonales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos indicado en el anterior apartado en el máster se matriculan en torno a 30 participantes (aunque recibe más de 100 preinscripciones en cada convocatoria), fundamentalmente profesorado de la UAH, aunque también suelen incorporarse dos o tres docentes de otras universidades. Dado que se pretende promover la colaboración con otros docentes como recursos para el desarrollo individual y colectivo, proponemos que dentro del grupo-clase se organicen en subgrupos de trabajo que denominamos *tríadas reflexivas*, de modo que se promueva el trabajo en equipo entre los(as) profesores que las integran y se potencie el diálogo y la reflexión conjunta.

A lo largo del curso académico, que generalmente se extiende de septiembre a junio, se desarrollan las sesiones presenciales, plasmadas en cinco horas de clase en gran grupo a la semana, a las que se suma tiempo de dedicación para desarrollar tanto el autónomo (apoyado en la Plataforma institucional "Blackboard Learning System") como el trabajo colaborativo, intercalando la presencialidad y la no presencialidad. Durante este tiempo se profundiza en los nueve módulos que integran el máster, dedicados a los siguientes temas: la docencia universitaria, análisis del contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje; la planificación didáctica; las estrategias metodológicas y los recursos educativos; las habilidades comunicativas y de relación interpersonal; los procesos de evaluación tanto de los aprendizajes como de la docencia; experiencias innovadoras en las distintas ramas de conocimiento, etc. Estos contenidos (Tabla 1) hacen referencia tanto a los materiales elaborados y documentos seleccionados en cada módulo, como a la experiencia docente de los(as) participantes, sirviendo de anclaje en la reconstrucción del conocimiento pedagógico.

MODULO I. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (6 ECTS)	
a.	Contexto e identidad docente. <ol style="list-style-type: none"> 1. Funciones de la Universidad en la sociedad del conocimiento. 2. Presiones, demandas y retos. 3. El rol del profesorado universitario.
b.	El proceso de enseñanza-aprendizaje. <ol style="list-style-type: none"> 4. Nuevos modos de definir los procesos de enseñanza- aprendizaje y su concreción en la práctica de la docencia universitaria. 5. Principios del aprendizaje centrado en el alumno. 6. Aprendizaje autónomo, colaborativo y reflexivo.
MODULO II. LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA (6 ECTS)	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos claves para la planificación educativa 2. Principios de actuación. Formulación de competencias. 3. Guías de aprendizaje. Proceso y elaboración. 4. Programación de actividades formativas y organización de la enseñanza atendiendo a los principios de diversidad y de respeto a los derechos fundamentales.

MODULO III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y RECURSOS EDUCATIVOS (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Principios y características de las estrategias metodológicas. 2. Factores para la toma de decisiones de la selección de la estrategia metodológica. 3. Diferentes estrategias según contextos de aprendizaje. 4. Usos y funciones didácticas de los diferentes recursos educativos. 5. Adaptaciones de estrategias metodológicas a la diversidad del alumnado.
MODULO IV. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación como aprendizaje. 2. Funciones, procedimientos e instrumentos de evaluación. 3. Criterios de evaluación. 4. La evaluación por competencias.
MODULO V. PRÁCTICAS: IMPLEMENTACIÓN DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (10 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos de trabajo. Implementación de tríadas reflexivas. 2. Principios para la innovación en la enseñanza universitaria. 3. Implementación de una experiencia de innovación.
MODULO VI. HABILIDADES COMUNICATIVAS Y DE RELACIÓN INTERPERSONAL (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades sociales y de comunicación, procesos grupales. 2. Gestión del aprendizaje colaborativo. 3. Relaciones sociales e interactivas en el aula.
MODULO VII. ESTUDIO DE CASOS (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de casos: Experiencias de innovación educativa según ramas de conocimiento. 2. Análisis de experiencias innovadoras según diferentes ramas de conocimiento y tipo de aprendizaje que se desea favorecer. 3. Características de buenas prácticas docentes.
MODULO VIII. LA GESTIÓN UNIVERSITARIA (4 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión académica: nociones previas. 2. Gestión del profesorado y alumnado. 3. Extensión universitaria.
MODULO IX. TRABAJO FIN DE MASTER (10 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la Carpeta docente (Portafolio). 2. Análisis y evaluación del proceso seguido en el máster. 3. Presentación y exposición del TFM.

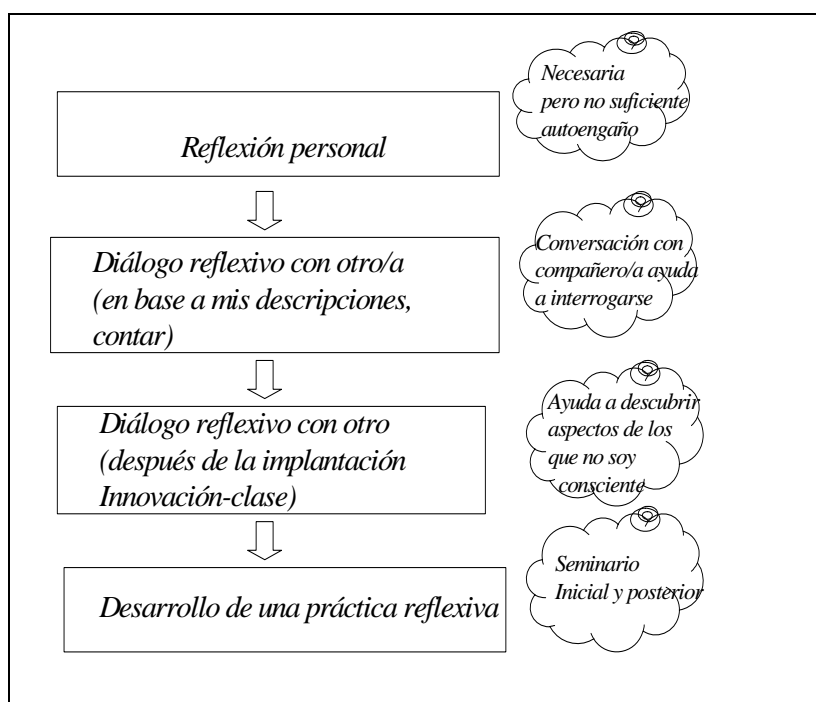
Fuente: Elaboración propia.

Tabla n. 1. Módulos y temas que integran el Máster Universitario en Docencia Universitaria.

El desarrollo de cada módulo tiene un carácter teórico-práctico y combina el trabajo individual y grupal. En todos los módulos se implica activamente al participante en un aprendizaje crítico, reflexivo y situado. Se parte del principio del aprendizaje experiencial, por lo que se diseñan entornos de aprendizaje para que los participantes tengan la oportunidad de vivenciar diferentes estrategias metodológicas a través de la siguiente secuencia didáctica: a) descubrimiento de conocimientos previos y

motivación; b) presentación de los contenidos principales y sus relaciones; c) desarrollo y profundización de los temas que componen el módulo; d) cierre y conclusiones. Estas prácticas permiten una evaluación de acompañamiento, formativa, continua tanto de los procesos como de las evidencias de aprendizaje.

La propuesta formativa se sustenta en los seminarios reflexivos propuestos por Brockbank y McGill (2002) en los que los(as) docentes participan asumiendo diferentes roles, a través de lo que denominan tríadas, y transitando por distintas etapas. Asimismo incorporamos las dinámicas empleadas por McLauhlin y Talbert (2006) con las comunidades de aprendizaje en cuanto a la utilización de interrogantes que promuevan el debate y la reflexión entre los(as) docentes proporcionando un feedback continuo que brinde apoyo y facilite la reflexión sobre la propia práctica.



Fuente: Margalef, 2010: 381.

Gráfico n. 3. Fases de la tríada como estrategia formativa reflexiva, colaborativa y crítica.

En esta línea los(as) profesores(as) se organizan libremente en las tríadas (que suelen ser de entre 3 y 6 integrantes). Su configuración puede ser disciplinar o interdisciplinar, por tanto, algunas tríadas están compuestas por docentes de la misma rama de conocimiento que imparten docencia en una misma o en distintas titulaciones o por profesores(as) de distintas ramas que deciden trabajar conjuntamente sobre un mismo eje o ámbito de innovación, como puede ser la evaluación de los aprendizajes, las estrategias metodológicas o las competencias. Se da también el caso de tríadas que llevan a cabo un proceso transdisciplinar con el que sus integrantes enriquecen su ámbito disciplinar a través de la visión de otras perspectivas. A su vez el esquema de trabajo propuesto, que surge de las necesidades reales de los(as) participantes, diluye los perfiles profesionales, propiciando liderazgos compartidos y la interdependencia de sus integrantes hacia un objetivo construido de manera colaborativa.

En un primer momento cada integrante del grupo describe los problemas cotidianos de su enseñanza o las preocupaciones que considera prioritarias. Se trata de analizar, discutir y reflexionar sobre lo planteado por cada miembro (seminario inicial). Cada persona expone al grupo su problemática para consensuar y definir el problema educativo (la falta de participación del alumnado, la metodología de enseñanza, la carencia de una planificación didáctica, los procedimientos de evaluación, etc.). De este modo explicita la situación de partida, la contextualización, el diagnóstico y la justificación de la propuesta de mejora, respondiendo al para qué y al por qué de la misma. En la fase siguiente se determinan y consensuan las acciones a realizar: qué, dónde y cómo se desarrollará la innovación, pero no de modo individual, sino contando con el apoyo del resto de integrantes de la tríada. De ese modo se elabora la propuesta de intervención, los recursos a utilizar, las personas que lo llevarán a cabo y el modo de evaluar su puesta en práctica. Se implementa la propuesta de innovación y posteriormente se desarrolla una fase final en la que la tríada se vuelve a reunir para profundizar en torno a cómo se ha desarrollado la innovación (seminario posterior).

Los roles asumidos en cada tríada son tres: uno, como *presentador* de la innovación a desarrollar; otro, como capacitador u *observador participante* de la misma incorporándose desde el primer momento en los procesos de reflexión conjunta en cuanto a la innovación que va a desarrollar el profesor(a) presentador(a) (por tanto, participando en el seminario inicial) y asistiendo a las sesiones de docencia en las que se desarrolle la misma y un tercer rol, como informador o *facilitador*, de manera que está presente y escucha lo que se dice en el seminario inicial, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán útiles para ayudar al presentador(a) a resolver su problema, observando sus sentimientos, compromisos, grado de responsabilidad que asume, etc. y a su vez, tiene en cuenta las intervenciones del observador(a) participante y el feedback que éste realiza en cuanto al desarrollo de la innovación, ofreciendo una retroalimentación de todo el proceso. En este seminario posterior los(as) tres docentes se comprometen en un proceso de debate sobre esa práctica. "Lo esencial es traspasar los límites de la práctica inmediata o puntual, para realizar una reconstrucción de ésta a partir del análisis de la situación, del aprendizaje vivencial y experiencial y también desde la reflexión que aporta la teoría. De este modo el profesorado va construyendo y reconstruyendo un conocimiento práctico" (Margalef, 2010: 383).

Para apoyar las tríadas se asigna un(a) profesor(a) del equipo docente del máster a cada una. Dicho facilitador(a) externo a la tríada ayuda desde el momento de conformación de la misma, brindando orientaciones en cuanto a los roles a asumir y los seminarios a desarrollar, proporcionando referencias bibliográficas en función de los intereses del grupo y las líneas de innovación planteadas, estimulando los procesos de indagación y planteando nuevos retos e interrogantes.

Aunque la experiencia con las tríadas comenzara en el curso 2006-2007 coincidiendo con la primera promoción del Experto, habíamos empezado antes con propuestas de trabajo en equipo como marco para progresar en el análisis y la reflexión, considerando que esta forma de indagación permite explorar y contrastar diferentes interpretaciones y ayuda a escuchar preguntas que nunca nos hubiésemos planteado, dado que "la indagación como actitud permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica y es un modo alternativo

de profundizar en el aprendizaje de los docentes" (Margalef, Pareja y Canabal, 2006: 3). En este sentido se han publicado muchos trabajos que muestran las innovaciones desarrolladas, algunos de los cuales financiados como proyectos de innovación por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UAH.

Por ello, en estos años, han sido múltiples las oportunidades de seguir aprendiendo en relación a las innovaciones implementadas por los(as) docentes, a las incertidumbres iniciales que son motor de las propuestas de mejora, a las dudas en la asunción de los distintos roles dentro de las tríadas, a los aprendizajes en relación a los procesos de facilitación que se han ido produciendo. Todo ello está fundamentado en transformaciones profundas, estables y duraderas que se han producido en las creencias del profesorado, en relación tanto a su rol como docentes, como relativas a sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en su imagen del estilo de mediación más apropiado para que los(as) estudiantes desarrollen aprendizajes autónomos y profundos (Zabalza, 2011). Así lo recogen los integrantes de una de las tríadas conscientes de los procesos de autorregulación por los que han transitado como docentes en la facilitación de los aprendizajes de sus estudiantes: "nuestro papel se ha ido diluyendo, nos hemos ido retirando" para dar protagonismo a los estudiantes, guiándoles en el desarrollo de aprendizajes autónomos, como parte de un transcurso gradual. "Queríamos transmitir optimismo". Valoran también el trabajo colaborativo señalando que "el trabajo en equipo nos hace mejorar a todos, sin perder nuestra identidad".

Tanto las innovaciones de cada docente como los procesos de trabajo colaborativo promovidos por las propias tríadas forman parte de las tareas desarrolladas durante el segundo semestre del máster, que culmina con la defensa de los Trabajos Fin de Máster. Todo ello incardinado en una experiencia que se basa en la evaluación continua, por tanto, que incluye la valoración del desarrollo de las competencias (adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, capacidades, destrezas, aptitudes, habilidades, actitudes) durante todo el proceso de aprendizaje del máster y basado en un intercambio formativo sobre el progreso de los(as) participantes.

La estrategia didáctica de las carpetas docentes, con su carácter cíclico, abierto, público y crítico, permite ir profundizando y reconstruyendo el aprendizaje a lo largo del curso, potenciando el desarrollo profesional a través de la indagación, el cuestionamiento personal, la deliberación, el diálogo y la escritura reflexiva (Canabal, 2007). La estructura flexible del portafolios docente (que integra la formulación de propósitos, las producciones, la selección de material complementario, las reflexiones de las tríadas) devuelve el rol de protagonistas activos a los docentes participantes en el máster. La aportación de las nuevas tecnologías, a través de la plataforma virtual, favorece la retroalimentación a lo largo del proceso.

Los participantes también han de incorporar a sus portafolios una autoevaluación de sus aprendizajes y una evaluación del máster. Os mostramos algunas citas del pasado curso 2010-2011, recogidas en el proceso de evaluación interna que realizamos desde el propio máster (a cada una se le ha asignado un código para su identificación) en las que muestran sus resistencias iniciales, a veces en forma de altas expectativas para con los(as) estudiantes más que hacia ellos mismos, pero que progresivamente, a medida que van avanzando en el máster, desarrollando las

actividades de análisis, síntesis, reflexión, debate, revisión y transferencia, tanto individuales como grupales en las que se involucran, logran una ruptura en las preconcepciones, una motivación intrínseca para el cambio, que les permite percibirse como docentes, al igual que a sus estudiantes, desde una perspectiva que fomenta la colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

"Creo que mi proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido bueno y he seguido el "itinerario" esperado: al principio estaba como un poco reticente, un poco "reacia" pero poco a poco he ido entendiendo la metodología. Me queda claro que hay que evaluar competencias y que eso es mucho más difícil de lo que parece y la evaluación debe ir acorde con ese concepto. (...) Gracias por ponernos en contacto, por crear las redes, para que hagamos grupos de innovación o simplemente estemos en contacto con personas que tienen las mismas incertidumbres que nosotros. Eso es un apoyo tremendo"(V. T., 2011).

"Inicialmente mi postura hacia este máster era de espera. Espera de novedades, confirmaciones de criterios y forma de actuar en la docencia y detección de errores para corregirlos. Poco a poco se fue añadiendo otra espera con la que en principio ni contaba: forma de actuar con este "cambio de paradigma", forma de entender tanto la universidad (en el primer módulo) como la forma de entender la docencia. Con esto, mi grado de implicación ha ido ampliándose, sobre todo a medida que veía cosas nuevas; métodos de enseñanza, evaluación... Por tanto en cuanto a la autoevaluación, la parte de cambio de expectativas supuso mayor implicación y dedicación en general hacia lo nuevo" (M. U., 2011).

"Prácticamente como partía de unos conocimientos casi nulos en docencia, este máster me ha ayudado mucho, también me ha creado muchas dudas. (...) Lo que más me ha gustado han sido los ejercicios de reflexión ya que pensar sobre algo creías que para ti estaba claro, te hace ver que las cosas no son tan obvias y me han sido de gran ayuda" (J. P., 2011).

Se observa cómo el aprendizaje colaborativo contribuye, mediante el intercambio y la construcción compartida de conocimientos y el contraste de perspectivas, a la reconstrucción y la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas, que transforman las prácticas docentes, las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, en definitiva, los contextos de aprendizaje generados (Iborra, Margalef, García y Pérez, 2010).

"Los objetivos que me planteé, creo que los he completado de manera muy satisfactoria, ya que no sólo he conseguido aprender acerca de guías, competencias, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, etc., sino que también he conseguido una motivación por el cambio que antes no tenía, además que ha concentrado mi percepción del estudiante y de alguna manera, me acerca a él para trabajar de manera conjunta con un objetivo común: aprender" (P. F., 2011).

"El máster me ha ayudado a reflexionar, a saber en qué punto me encuentro, para saber a dónde quiero llegar. Experiencia positiva en general que hace que reflexiones sobre tu práctica docente para mejorar y favorecer, no sólo tu propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también el de los alumnos intentando que continúen aprendiendo." (B. M., 2011).

Los(as) profesores(as) por tanto, mediante los contenidos y metodologías propuestas, desarrollan, entre otras, competencias para: aplicar los principios del aprendizaje situado, autónomo y relevante a sus procesos de enseñanza-aprendizaje;

adquieren las destrezas necesarias para la docencia y habilidades comunicativas para la gestión de sus grupos de estudiantes; valoran la importancia del trabajo colaborativo y la capacidad de trabajar en equipo para apoyar el proceso de innovación y facilitar la reflexión e interdisciplinaridad; introducen innovaciones en sus clases; diseñan y desarrollan entornos de aprendizaje activos que generan la implicación de los(as) estudiantes y lo que es más importante, logran desarrollar la capacidad para seguir aprendiendo y para indagar sobre su propia práctica de manera reflexiva. Tal vez puedan parecer competencias muy ambiciosas, pero no lo son en tanto en cuanto los(as) docentes logran plasmarlas en sus innovaciones. Estos resultados de aprendizaje logrados están potenciando otra serie de efectos que van más allá de los pretendidos inicialmente por el propio máster y que analizamos en el siguiente apartado.

Por otra parte las personas que conformamos el equipo docente del máster somos conscientes de que el diseño de entornos de aprendizaje colectivos, diversos y significativos no lo es todo, por ello estamos implicados hasta el punto de asistir casi todo el equipo docente a todas las sesiones presenciales para comprender los procesos que se generan, evaluando las actividades de los respectivos módulos, reuniéndonos para realizar sesiones de evaluación tanto de los aprendizajes de los participantes como del desarrollo del curso y realizando el seguimiento de las tríadas asignadas. Estamos inmersos(as) en una propuesta de coordinación que traspasa las fronteras del máster, ya que pretendemos promover experiencias docentes que fomenten aprendizajes relevantes, significativos y autónomos en los(as) estudiantes universitarios, lo que implica encajar diversos estilos de aprendizaje, que han de ser contemplados desde las actividades de gestión del mismo y de las modalidades de evaluación (Rué, Font y Cebrián, 2011) propuestas por los docentes en el marco de las tríadas reflexivas. Esta manera de proceder permite comprender y llevar a cabo los pequeños pero continuos movimientos de ajuste que aportan calidad al proceso de enseñanza aprendizaje.

Un camino por el que seguir transitando

Muchos de los profesores y las profesoras que han participado en las distintas acciones formativas descritas han logrando transferir a su enseñanza los conocimientos adquiridos en la propuesta de metodologías y actividades docentes, haciéndolo patente a modo de cambios en los procesos de evaluación de las materias, asignaturas y módulos de los que son responsables (Canabal, 2011a). Así lo presentan y divulgan tanto en los Encuentros de Innovación (EIDU) como en los que organizan otras universidades, describiendo sus experiencias de innovación docente. Este profesorado además, ha ido alcanzando progresivamente cargos de gestión en las Facultades y Escuelas, lo que facilita el diálogo y comunicación sobre temas docentes.

Por otro lado, estos(as) docentes continúan conectados(as) y forman redes colaborativas, por un lado a través de los 48 Grupos de Innovación en los que participan un total de 365 profesores(as) de la UAH y por otro, en otras iniciativas más informales que proponen mejoras y tienen impacto real en la docencia universitaria. Muchos(as) de ellos(as) colaboran como facilitadores(as) de los Grupos de Innovación,

ambas actividades reconocidas por la institución y recogidas en la Hoja Académica de los(as) docentes. Los facilitadores, que actualmente ascienden a veinte, constituyen un apoyo al interior de los grupos cuyas funciones van desde la mera organización del grupo, a la dinamización y generación de procesos internos de aprendizaje, en función de las necesidades de cada uno, así como de enlace entre el Grupo y el Programa de Formación de cara a las posibles acciones formativas que puedan desarrollarse en este contexto. Muestran una actitud de indagación permanente, un compromiso ético y social, que pone en juego la capacidad de los sistemas e instituciones educativas, docentes y alumnado para responder a desafíos. Por todo ello consideramos que, más allá de propuestas de actualización pedagógica, estamos promoviendo *espacios* en los que "repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo" (Imbernón, 2012: 101).

Por otra parte entre las estructuras organizativas de las titulaciones, son muchos los docentes participantes en el máster que han asumido tareas de coordinación como miembros de las respectivas comisiones de calidad o bien como coordinadores de titulación o de curso. Estas figuras requieren ir más allá de la gestión entendida exclusivamente como la organización de espacios, de tiempos, de tareas y procedimientos de evaluación, lo que implica promover entre sus compañeros(as) momentos para la reflexión, el debate, el consenso y la negociación, competencias necesarias para la coordinación horizontal y vertical que se sustentan en los procesos de aprendizaje generados en el máster.

A su vez, algunos(as) de los(as) docentes que han pasado por el máster desempeñan cargos directivos en los Decanatos, lo que facilita la institucionalización y sostenibilidad de muchas mejoras docentes, generando canales de comunicación y mayor visibilidad de muchas de las acciones formativas y de innovación desarrolladas.

Como equipo de formación seguimos indagando en cuestiones relativas a la transferencia al contexto de las acciones formativas emprendidas, tratando de responder a las necesidades reales del profesorado desde una perspectiva de desarrollo profesional, sin obviar la dificultad de establecer cambios estables en las concepciones del profesorado. Ello requiere un proceso de transformación personal basado en un cambio en la cultura profesional que parta de interesarnos no tanto parcial y separadamente de nuestras labores de docencia, investigación y gestión, sino en reflexionar en torno a lo que implica ser docente universitario(a) actualmente (Canabal, García, Margalef e Iborra, 2011). Todo ello tomando en consideración la necesidad de superar preconcepciones referentes a la relevancia de los contenidos frente al resto de elementos curriculares, ir más allá de planteamientos disgregadores de teoría frente a práctica, superar fragmentaciones en la evaluación para lograr una auténtica evaluación continua en la que el centro de atención sean las competencias complejas a desarrollar (Canabal, 2011b).

Para terminar queremos hacer especial hincapié en nuestra finalidad como equipo de formación, esta es, lograr que los(as) profesores(as) reflexionen juntos sobre su práctica docente para indagar nuevas formas de mejorarla y con ello, facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Nuestro propósito es iniciar comunidades de prácticas con docentes que desarrollen juntos su propia competencia docente, constituyéndose en integrantes activos de dicha comunidad, responsabilizándose del

proyecto colectivo y de su propio y permanente desarrollo profesional (Korthagen, 2010; Pérez, 2010).

Para ello como equipo docente hemos conformado una comunidad de indagación de nuestra propia práctica educativa (Levine, 2010), diversa por el número de contextos de formación en los que participamos y por los roles que desempeñamos en cada uno: como docentes del máster, como facilitadores(as) de varios grupos de innovación y tríadas, como organizadores de las diversas actividades formativas (García, 2011). Todo ello nos permite conocer de cerca los procesos de cambio que, como hemos visto no están exentos de contradicciones y dificultades, e ir desarrollando una red de estrategias de formación con las que fortalecer el tejido innovador de la Universidad de Alcalá.

Notas

- [1] El Equipo de Formación de la UAH está integrado por Leonor Margalef, Alejandro Iborra, Guillermina Gavaldón y las autoras, integrantes también del Grupo de investigación "FIT", que dirige e impulsa Leonor, a quien agradecemos su estilo de liderazgo y tesón. Puede consultarse la web del grupo. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/fit/programa2.htm>

Además contamos con la importante colaboración de estudiantes que han asumido tareas muy relevantes, y a quienes volvemos a agradecer su grado de responsabilidad e implicación: Benjamín Castro, Paloma Arcediano, Miriam Gómez y Carmen Viejo. Asimismo expresamos nuestro agradecimiento al elenco de docentes colaboradores en tareas de docencia en el máster (muy especialmente a Roberto J. López, M^a Isabel Gegúndez, Ana Blanco y Omar de la Cruz) y de facilitación de los grupos de innovación y a los propios participantes en las diversas acciones propuestas. Gracias a todos(as).

- [2] El Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente dispone de una página web en la que consultar la propuesta formativa, suscribirse a talleres y encuentros, etc. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/ice/FP/inicio.html>
- [3] Pueden consultarse los Grupos de Innovación actualmente registrados en la web de la UAH. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/ice/FP/innovacion.html>
- [4] El máster dispone de una web en la que se muestran las competencias, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación, el equipo docente, etc., del mismo. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/madu/>

Bibliografía

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Canabal, C. (2007). El valor de las carpetas de aprendizaje en la formación docente. En L. Margalef y E. Torné (coords.), *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*

- (pp. 73-86). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Canabal, C. (2011a). El Máster Universitario en Docencia Universitaria: una oportunidad para mejorar la calidad. uah.esnoticia, 25 de mayo. Recuperado el 9 de junio de 2011, de http://www2.uah.es/diariodigital/index.php?option=com_content&task=view&id=4968&Itemid=1
- Canabal, C. (2011b). Paradojas y Dilemas en la evaluación de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Coords.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 79-93). Madrid: Dykinson.
- Canabal, C. y García, M. D. (2010). *Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio de cultura profesional?* I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente, Universidad de Málaga, Málaga, 8 - 10 de noviembre, pp. 114-125. Recuperado el 9 de julio de 2011, de http://www.doe.uma.es/contenidos/otros.action?id=5&wrapper=otros&request_locale=es
- Canabal, C. y García, M. D. (2011). *La creación de espacios comunes de aprendizaje: experiencias de innovación*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Canabal, C.; García, M. D.; Margalef, L. e Iborra, A. (2011). La innovación educativa por medio de la formación integral del profesorado universitario. *Seminario RED-U ¿Qué funciona y qué no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales*, Barcelona, 3 y 4 de febrero. Recuperado el 21 de enero de 2012 de http://www.canaluned.com/index.html#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=7431
- Coordinación del Máster Universitario en Docencia Universitaria. (2011). *Guía Docente del Máster*. Documento inédito. Universidad de Alcalá.
- Dirección de Formación del Profesorado Universitario (2009). *Memoria de actividades*. Documento inédito. Universidad de Alcalá.
- García, M. D. (2011). Del discurso de las competencias a las prácticas de evaluación en educación superior. *III Jornadas sobre Evaluación de Competencias en el marco del EEES*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 12 de julio.
- García, M. D.; Canabal, C. y Gavaldón, G. (2011). *Los Procesos de Facilitación en la Innovación Educativa*. III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, 5 - 7 de septiembre.
- Iborra, A.; Margalef, L.; García, M. D. y Pérez, V. (2010). Generating Collaborative Contexts to Promote Learning and Development. En E. Luzzatto y G. DiMarco (Eds.). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*, (pp.47- 80). New York: Nova Publisher.

- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103): Barcelona: Graó.
- Levine, T. (2010). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 109-130.
- Margalef, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de educación*, 337, 389-402.
- Margalef, L. (2010). Estrategias reflexivas para el desarrollo profesional y la formación continua. En B. Camacho y M. G. Reyes (Coords.), *Formar docentes. Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos educativos* (pp. 377-390). Guadalajara (México): Secretaría de Educación de Jalisco.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación*, 337, 51-70.
- Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional*, 1, 73-89.
- Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2007). *Repensar la formación del profesorado Universitario: estrategias para la indagación y el desarrollo profesional*. Congreso V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 4 y 5 de junio.
- Margalef, L.; Pareja, N. y Canabal, C. (2006). El péndulo en la docencia universitaria: ¿es posible un equilibrio? *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 5 y 6 de junio.
- McLauhlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 62-83.
- Rué, J.; Font, A. y Cebrián, G., (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Red - U Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico. Número

especial dedicado al Aprendizaje Basado en Problemas, 9(1), 23-43. Recuperado el 12 de enero de 2012, de

http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf

Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente - ICE (2011). *Memoria del curso académico 2010-11*. Documento inédito. Universidad de Alcalá.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? 9 (3), 75-98. Recuperado el 27 de enero de 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Cita del artículo:

Canabal García, C.; García Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 215-235. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Cristina Canabal García

Universidad de Alcalá

Departamento de Didáctica

Mail: cristina.canabal@uah.es

Doctora en Psicopedagogía. Intérprete de L.S.E. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Coordinadora del Programa de Formación del Profesorado. Responsable de asignaturas en el Grado en Magisterio de Educación Infantil, en el Master Universitario en Docencia Universitaria y en el Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa. Líneas de investigación: formación en docencia universitaria (580302), estrategias pedagógicas (580107), evaluación educativa (580106), atención a alumnado sordo (580205) e innovación docente. Integrante del grupo de investigación “Formar, Indagar, Transformar – FIT” (CCSS2007/F13). Integrante del grupo de innovación docente “Innovación curricular y aprendizaje crítico” (UAH-GI07-06).



Mª Dolores García Campos

Universidad de Alcalá

Departamento de Didáctica

Mail: lola.garcia@uah.es

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Responsable del Asesoramiento Pedagógico del Programa de Formación del Profesorado. Docencia en asignaturas del Grado en Magisterio de Educación Infantil, del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, del Master Universitario en Docencia Universitaria y del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa. Líneas de Investigación: formación del profesorado universitario (580302), planificación y desarrollo de asignaturas (580203), innovación docente, educación de adultos mayores (580201) y educación inclusiva (580205). Integrante del grupo de investigación “Formar, Indagar, Transformar – FIT” (CCSS2007/F13). Integrante del grupo de innovación docente “Innovación curricular y aprendizaje crítico” (UAH-GI07-06).

